b) *An-erkennen, Auf-trag, auf-einander, Bei-trag, Ein-druck, ent-gegen-arbeiten, Für-wort, gegen-über, Neben-arbeit, neben-einander, Nach-ahmung, Um-armung, Un-art, un-ehrlich.*

3. Genetive singular s: *Gefühls-äusserung, Redens-art, Diens-tag, des-selben, Freundes-treue, volks-tümlich.*

4. *Luftschiff-fahrt* (but *Luftschiffahrt*).

5. THE PREFIXES *be-, emp-, ent-, er-, ge-, ver-, zer* &c.: *Ant-worten, be- einträchtigt, Be-gnadigung, Be-griff, Be-haghel, be-kräftigend, Be-trug, bei-pflichten, Bei-trag, emp-finden, emp-fangen, emp-fehlen, ent-arten, ent-halten, ent-lassen, Er-innerung, Er-örterung, ge-aast, ge-ordnet, Ge-brauch, Ge-schlecht, Ur-sprung, ver-altet, Ver-ein, ver-gleichen, ver-gnügt, zer-arbeiten.*

6. SUFFIXes: *Biss-chen, Fäss-chen, Häus-chen, Sorg-falt, leb-haft, des-halb, Frei-heit, bay-risch, eng-lisch, tech-nisch, juri-stisch, dialek-tisch, Tromm-ler, Drechs-ler, Feh-ler, üb-lich, staat-lich, eigent-lich, kümmer-lich, bräuch-lich, wissenschaft-lich, zweischenk-lig, Sträf-ling, Bezah-lung, Absolutis-mus, acht-sam, Anschau-ung, Ord-nung, Nah-rung, Überliefe-rung, Um-halsung, Behaup-tung, Voraus-setzung, Erzeug-nis, Vergleich-nis, Ach-sel.*

7. THE PRETERITE SUFFIX—*te* and past participle—*t*: *drück-te, beantrag-test, reis-te, bestimm-ten, weitgereis-te* (see III—e).

Die Sprache des Kindes.

Von **Professor Dr. Arthur Wreschner.**

(Fortsetzung.)

Der Beginn des eigentlichen Sprachstadiums liegt daher gewöhnlich erst um die Wende des ersten Lebensjahres, zuweilen aber auch noch später. Nicht selten sind ferner zunächst nur sehr wenige, zwei bis drei Worte, z. B. „papa“ und „mama“ vorhanden, und erst einige Monate nachher erfolgt eine Bereicherung des Wortschatzes, nachdem in der Zwischenzeit bisweilen sogar die bereits erworbenen Worte wieder verloren gegangen waren. Wie alle seelische Entwicklung, so zeigt eben auch die sprachliche eine Wellenbewegung, indem die vorhandene psycho-physische Energie oder Kraft sich bald dieser, bald jener Funktion zuwendet. Ihrer lautlichen Beschaffenheit nach sind die ersten Worte Lallworte oder Schallmalereien (Onomatopoetika), die sich daher auch bei Kindern verschiedener Nationen gleichmässig finden, z. B. „ada, atta, wauwau“. Denn die Lallworte sind natürliche Symbole für bestimmte Gemütsbewegungen, darum unabhängig von nationalen Schranken, allgemein menschlicher

Natur. Auch werden sie deshalb von den Erwachsenen leicht nachgeahmt, übernommen und der Volkssprache zur Bezeichnung der nächstliegenden Personen und Gegenstände einverleibt, z. B. „papa“ und „mama“. Passt sich ja doch die erwachsene Umgebung in der Unterhaltung mit dem Kinde leicht dessen Vorstellungsschatz, Interessenkreise und Sprachfähigkeit an; schon das Streben nach gegenseitiger Verständigung verlangt dies; aber auch die Freude der Eltern oder Pflegerin über die ersten sprachlichen Äusserungen des Kindes legen diese Nachahmung nahe. Wie schon erwähnt, sind die ersten Lallworte vokalischen Charakters, z. B. uae=weh, au, ah, ei eia. Bald treten aber auch Konsonanten, namentlich Lippen- und Zungenlaute (b, p, m, t, d, n) hinzu. Ob es richtig ist, bleibe dahingestellt; jedenfalls ist es eine ansprechende Hypothese, wenn man in den n- und m-Verbindungen, wie ma, mem, mam, mama, mammam, memmem, anna, nanna, am namentlich Ausdrücke für unangenehme Zustände, wie Hunger, Krankheit usw. erblickt, so dass „mama“ oder „amme“ etwa das Ersehnte, „memmem“ oder „mam“ das Trinkbare, insbesondere die Milch, bezeichnen. Auch die Tatsache, dass in der Umgangssprache das Essen, die Essorgane und die Pronomina der ersten Person vielfach durch m-Verbindungen, z. B. manger, Mund, Maul, mein, mir, moi, mon usw. ausgedrückt werden, spricht vielleicht für diese Annahme. Weniger leicht zusammenfassbar sind die p- und t-Verbindungen. Sie bezeichnen den Vater (papa, ata, tata), Hinweisungen (das, da, dein, du), das Hinaus (ada, dada=weggehen) und den Abscheu (baba).—Auch die Onomatopoetika, wie z. B. wauwau, tiktak, miau, puffpuff, sind, namentlich bei Berücksichtigung der grossen Rolle, welche der Nachahmungstrieb bei Kindern spielt, noch natürliche Symbole, so dass sie bei anderthalbjährigen Kindern oft die Hälfte des Wortschatzes ausmachen. Im Unterschiede von den Lallwörtern werden sie jedoch zumeist den Kindern erst von den Erwachsenen beigebracht und nur wegen ihrer Natürlichkeit von jenen leicht und frühzeitig angenommen. Es ist daher auch ganz verkehrt, sie aus der Kinderstube bannen zu wollen, da sie die Erlernung der eigentlichen Sprache nicht etwa verhindern, sondern im Gegenteil vorbereiten und erleichtern: durch Vermittlung von Zusammensetzungen, wie wauwau-hund, bäh-schaf, verlieren sie sich allmählich von selbst und machen den konventionellen Bezeichnungen Platz. — In den meisten Fällen sind die ersten Worte sprachlich selbständiger Art, zuweilen aber auch sonderbare Mischungen mehrerer Worte, z. B. „motel“ aus im Hotel, oder „otannenbaum“ für Weihnachtsbaum.

Ihrem Inhalte nach drücken die ersten Worte einen ganzen Satz aus: „ada“ bedeutet also so viel wie: „ich will spazieren gehen“. Wie demnach das Kind von einem vorgesprochenen Satze zunächst nur ein Wort versteht, so drückt es auch mit einem Worte einen ganzen Satz aus und ergänzt das übrige durch Geberden, Mienen, Tonfall usw.

Ihrer psychologischen Natur nach sind die ersten Worte als Ausdruck für Gemütszustände oder Willensvorgänge aufzufassen, haben also die Bedeutung von Interjektionen, z. B. „ssoss"=„nimm mich auf den Schoss". Es zeigen sich eben hier noch deutlich der Zusammenhang der Sprache mit den übrigen körperlichen Ausdrucksbewegungen, in denen sich vor allem Affekte und Triebe entladen, und die ursprüngliche Natur des Kindes als eines Affekt- und Triebwesens, welches nichts indifferent erlebt und objektiv benennt. Daher, und nur daher haben die ersten Worte eine inhaltlich fast unbegrenzte Bedeutung. So bezeichnete z. B. ein Kind mit „dada" sowohl Vater wie Mutter, wie die Wärterin, wie die Schwester, wie die Milchflasche, weil es nur sein Interesse ausdrückte; ein anderes Kind benannte mit „papap" Mutter, Vater, Onkel, Kinderfrau und Bilder, da es nur die Freude des Wiedererkennens kundgab; wiederum ein anderes Kind sagte „atta" beim Weggehen einer Person, beim Herabfallen oder Verschwinden eines Gegenstandes und beim Verdunkeln einer Flamme, weil es gar nicht die verschiedenen Vorgänge, sondern nur den Effekt des Verschwindens auf sein Gemütsleben kennzeichnete. Diesem Gefühls- und Willenscharakter der ersten Worte entspricht es auch, dass die ersten Fragen Wunsch- und Begehrensfragen sind, und die scheinbaren Substantiva die Vorgänge an oder mit den Gegenständen bezeichnen; für die ruhenden Gegenstände als solche fehlt dem Kinde noch jedes Interesse: „Flasche" bedeutet ihm so viel wie „ich will trinken". — Auch logisch bedeuten die ersten Worte demnach nicht etwa einen allgemeinen Begriff, zu deren Bildung auf Grund von Analyse, Zergliederung, Vergleichung, Unterscheidung und Zusammenfassung das Kind noch gar nicht fähig ist. Nicht einmal um Individualbegriffe, um ein für allemal feststehende Bezeichnungen für einen und denselben Inhalt handelt es sich, sondern nur um Individualvorstellungen; nur ein bestimmtes augenblickliches Erlebnis, das durch öftere Wiederholung bekannt ist, wird bezeichnet. So lernte ein Kind durch seinen Geburtstag das Wort „burtsa". In der Folgezeit bezeichnete es mit diesem alles Erfreuliche. Hierbei werden ferner ein oder wenige Merkmale oder Teile aus dem komplexen Gegenstand oder Vorgang herausgegriffen, um sie zu benennen. Wenn schon in der Psychologie überhaupt, dann ist es besonders in der Kindespsychologie ein unheilvoller Irrtum, das objektiv Gegebene mit dem subjektiv Beachteten, die mögliche Warnehmung mit der wirklichen zu verwechseln. An dem Vater nimmt der Säugling nicht alles wahr, was wahrzunehmen ist, oder auch nur, was der Erwachsene wahrnimmt, sondern vielleicht nur den ihn interessierenden Bart; darum nennt es jeden Mann mit einem Bart „papa". Nicht also eine Generalisierung des Eindrucks, den der Vater macht, und eine Abstraktion von den individuellen Merkmalen liegt dieser Bedeutungserweiterung zugrunde, sondern die Dürftigkeit des Erlebnisses, die Einengung der Aufmerksamkeit und des Interesses auf ein

oder wenige Merkmale. Nur scheinbar findet das Kind Ähnlichkeiten auch in den verschiedenartigsten Erlebnissen. In Wirklichkeit bemerkt es noch nicht die Verschiedenheiten, so dass es von ihnen absehen müsste. Ja, selbst wenn es den ganzen Komplex beachtete, so wüsste es noch nicht, dass das Wort „papa“ zu diesem gehörte. Auch sind die beachteten Merkmale nicht etwa die wichtigen und wesentlichen, sondern oft ganz nebensächlicher Art. So sah ein Kind einmal eine Ente im Wasser und lernte dabei den Ausdruck „kuak“; in der Folgezeit bezeichnete es mit diesem Worte Enten, Vögel, Insekten, Flüssigkeiten, Münzen, auf denen ein Adler abgebildet war usw. Was also das Kind an der im Wasser schwimmenden Ente beachtete, war die Bewegung und die Flüssigkeit; mit diesen beiden Tatsachen allein war das Wort „kuak“ assoziiert. Ein anderes Kind nannte den Garten „wauwau“, weil öfters ein Hund darin war. Der Schein einer Verallgemeinerung der Wortbedeutung wird also durch die Unvollständigkeit der Wahrnehmung, die Beschränkung des Interesses auf das Konkrete, die Bezeichnung nur des Beachteten und endlich durch das unumschränkte Walten der Assoziation nach Berührung, gemäss dem Zusammenerleben hervorgerufen. Sobald das eine oder die wenigen Merkmale, die an einem Erlebnis bemerkt und gemerkt wurden, wiederkehren, wird das damit assoziierte Wort mechanisch reproduziert. Wie wenig es sich dabei um eine Entdeckung von Ähnlichkeiten vermittelst Analyse und Vergleichung handelt, zeigt der Umstand, dass anderseits die Bedeutung eines Wortes oft so eingeengt ist, dass es nicht einmal auf Gegenstände derselben Gattung angewendet wird. So begreift das Kind erst allmählich, dass „tul” nicht nur einen bestimmten Stuhl, sondern alle Stühle bezeichnet. Näheres über die Mangelhaftigkeit der kindlichen Wahrnehmung muss erst systematisch untersucht werden. Schon jetzt ist jedoch sicher, dass die Grössen- und Entfernungsschätzung sehr schlecht entwickelt ist. So erzählt Helmholtz, dass er als Kind einmal seine Mutter aufforderte, ihm die Dachdecker vom nächsten Turm herabzuholen, da er sie für Puppen hielt.

III.

Merklich erst später, durchschnittlich nach der Mitte des zweiten Lebensjahres, kommt dem Kind zum Bewusstsein, dass das Wort ein Symbol ist, dass jedes Ding seinen Namen hat. Äusserlich macht sich dies darin bemerkbar, dass das Kind bei allen möglichen Eindrücken „das? das?“ in fragendem Tone ausruft, um den Namen von seiner Umgebung zu erfahren. Hiermit ist zugleich eine bedeutende Bereicherung des Wortschatzes eingeleitet, und zwar haften den Neuerwerbungen zwei Eigentümlichkeiten, die in der Natur der kindlichen Psyche begründet sind, an. Die Aufmerksamkeit des Kindes ist, wie ja auch noch die der meisten Erwachsenen, eine sinnlich-anschauliche, wendet sich der körperlichen Aussenwelt zu. Es überwiegen daher die Konkreta; selbst die Interjek-

tionen haben jetzt eine dingliche Bedeutung, z. B. lies=Zeitung, während vorher umgekehrt auch die Substantiva einen interjektionalen Sinn hatten. Zweitens beschränkt sich das Interesse immer noch auf die nähere Umgebung und eigenen Erlebnisse, so dass nur Individualbegriffe vorhanden sind; „mama" bedeutet nur die eigene Mutter, und selbst wenn ein und dasselbe Wort, z. B. „Pferd", auf mehrere Exemplare angewendet wird, handelt es sich nicht etwa um einen Allgemeinbegriff nach vorausgegangener Abstraktion von allem Individuellen und so ermöglichter Verallgemeinerung, sondern um eine Nebenordnung und Wiederholung derselben Bezeichnung: „dies ist ein Pferd, dies auch" usw. Immerhin verlieren die Worte allmählich ihren anfänglich allzu weiten Sinn. Bedingt wird dies durch den Verkehr mit den Erwachsenen, welche die Bedeutung der Worte immer mehr korrigieren. Ferner kommt der Zwang des Lebens in Betracht: das Kind kann eine Erfüllung seiner Wünsche nur erreichen, wenn es mit seinen Worten einen möglichst bestimmten Inhalt verbindet. Auch entwickelt sich ja immer mehr die Fähigkeit zur Analyse und Vergleichung, die Genauigkeit und der Umfang der Wahrnehmung, wie des Gedächtnisses. Endlich lehrt die Erfahrung immer mehr die Zusammengehörigkeit gewisser Merkmale und Teile und die Nebensächlichkeit anderer.

Auf diese Weise erfährt die Wortbedeutung eine Umwandlung, die im grossen und ganzen als eine fortschreitende „Intellektualisierung" angesprochen werden kann: Das einzelne Wort rückt in seiner Bedeutung immer mehr aus der Sphäre des subjektiven Gefühls- und Willenslebens in die der objektiven Wirklichkeit. Auch das Unanschauliche, das Abstrakte und Psychische wird allmählich bezeichnet. Schon gegen Ende des dritten Lebensjahres wurden Worte, wie denken, meinen, scheinen, Angst, Spass, Liebe Freude usw. richtig angewendet. Allerdings liess die Erfassung der Eigenart ihrer Bedeutung noch viel zu wünschen übrig. So sagte noch ein fast fünfjähriges, geistig sehr gut entwickeltes Mädchen, man denke „mit der Zunge" und ein andermal „im Halse". So sehr also die Sprache ihren Ausgang und Ursprung von den subjektiven Vorgängen des Gefühls und Willens nimmt, so spät dient sie der bewussten Bezeichnung seelischer Vorgänge, obgleich oder weil ihr Hauptzweck und Hauptwert die Symbolisierung des Unanschaulichen ist.

Äusserlich führt diese Entwicklung zu einer ganzen Reihe von Erscheinungen: 1. Wachstum des Wortschatzes, namentlich gegen Ende des zweiten Lebensjahres, wo nach einigen Zusammenstellungen schon 700 verschiedene Worte dem Kinde zur Verfügung stehen sollen. 2. Zunehmende Korrektheit der Aussprache, da die Sprachwerkzeuge, namentlich durch die Zahnung, aber auch durch Übung, sich vervollkommnen, das Unterscheidungsvermögen des Gehörs sich verfeinert, die Nachahmungsfähigkeit und die Konzentration der Aufmerksamkeit wächst. 3. Ver-

drängung der Lallworte und Schallmalereien, besonders bei Kindern, welche mit Erwachsenen viel zusammen sind. 4. Hervortreten der einzelnen Wortklassen. Hierbei macht sich gewöhnlich folgende Sukzession geltend. Zuerst, etwa im Beginn des zweiten Lebensjahres, besteht der Wortschatz fast nur aus Substantiva, die dem Kinde ja auch am meisten vorgesagt werden; einige, etwa vier bis fünf Monate später, treten auch Verba auf, so dass durchschnittlich auf sieben bis acht Substantiva ein Zeitwort kommt; am Schluss des zweiten Lebensjahres gesellen sich auch die anderen Wortklassen, die Adjektiva, Pronomia, Adverbia usw. hinzu. Man hat daher von einem Substanz-, Aktions-, Qualitäts- und Relationsstadium gesprochen und ziemlich übereinstimmend gefunden, dass der Wortschatz eines zweijährigen Kindes zu drei Fünftel aus Substantiva und zu je ein Fünftel aus Verba und den anderen Wortklassen besteht. 5. Auftreten von Flexionen, durchschnittlich im Beginn des dritten Jahres; vorher werden die Substantiva nur im Nominativ Singularis, die Verba im Infinitiv und die Adjektiva im Positiv gebraucht.

Betrachtet man die einzelnen Wortklassen noch etwas näher, dann wird bei den Substantiva eher zwischen den beiden Numeri, als zwischen den einzelnen Kasus unterschieden. — Die Verba werden zunächst nur zur Bezeichnung der Gegenwart gebraucht, da das durchaus „realistisch“ gesinnte Kind nur in dieser lebt. Die Vergangenheit wird ferner früher als die Zukunft ausgedrückt, was bei dem ausgesprochenen Trieb- und Willensleben des Kindes auffällig erscheinen könnte; indes dient ja bereits der schon frühzeitig gebrauchte Infinitiv der Bezeichnung der Zukunft: „lade essen“ z. B. heisst so viel wie „ich will Schokolade essen“.— Von den Adjektiva werden entsprechend den bisherigen Ausführungen zunächst solche gebraucht, welche den eigenen Zustand ausdrücken, z. B. „müde“, „nass“ oder eine Bewertung darstellen, z. B. „bös“ oder „baf“ (brav); auch das früh gebrauchte „aiss“ (heiss) bedeutet etwas Unangenehmes. Darum liebt auch das Kind die Gegensätze, da sie seine ablehnende oder zustimmende Stellungnahme ausdrücken. Wie wenig objektiv sie jedoch noch gemeint sind, zeigt die fälschliche Gegensetzung von etwa gut und sauer, schief und schön. Ja selbst die entgegengesetzten Vorstellungen werden oft durch ein und dasselbe Wort ausgedrückt (sog. „Gegensinn“), offenbar zum grossen Teil, weil sie den gleichen Gefühlston haben; so wird z. B. „aiss“ auch für das gleich unangenehme kalt gebraucht. Dementsprechend entstammen auch die ersten Adjektiva den niederen Sinnen, dem Tast-, Temperatur- und Muskelsinn, die ja noch von starken Gefühlen begleitet sind, während der intellektuell wichtigste Sinn, der des Gesichts, erst spät zu Worten führt, und zwar treten unter diesen zuerst „hell“ und „dunkel“, „gross“ und „klein“, die für das Kind ebenfalls noch stark gefühlsbetont sind, hervor. Farben dagegen werden durchschnittlich erst im vierten Jahre richtig benannt. Flexionen von

Adjektiva wurden verhältnismässig schon früh beobachtet, so z. B. im Beginn des dritten Jahres „feine Bett“, um die Mitte dieses Jahres „hocher“ (höher); Superlative, wie z. B. „am gutesten“, traten bei diesem Kinde erst um die Mitte des vierten Jahres erstmalig hervor. — Unter den Adverbien gehen die räumlichen, wie „dort, hier, oben, unten”, den zeitlichen, wie „heute, morgen, gestern“, voran; während jene schon um die Mitte des zweiten Jahres beobachtet wurden, kamen diese erst im vierten Jahre zum Vorschein, und auch dann erst als vage Bezeichnungen für jetzt, nachher und vorher, und mit häufiger Verwechslung von morgen und gestern. Die Orientierung im Raume ist eben wichtiger und anschaulicher, als die in der Zeit, von der für das Kind zunächst nur die Gegenwart Interesse hat. Innerhalb der Zeitadverbien gehen die der Zukunft ungefähr sechs Monate denen der Vergangenheit voran, da jene für das hoffende und wünschende Kind wichtiger als diese ist. Das erste „nein“ tritt gewöhnlich um die Mitte des zweiten Jahres auf und zwar in der Bedeutung einer Affektäusserung, indem es die ablehnende Stellungnahme im Sinne von „ich will nicht“ oder „das soll nicht sein“ zum Ausdruck bringt. Später, oft erst sechs Monate nachher, wird das erste „Ja“ geäussert. Vorher gibt eben das Kind seine zustimmende Stellung oft durch Wiederholung des letzten Wortes des Fragenden oder Befehlenden kund; so antwortete z. B. ein anderthalbjähriges Kind auf „will Bubi Brei essen?“ mit „bub bei“. Auch durch Nicken mit dem Kopfe oder durch einfache Ausführung des Befehls wird zuweilen die Bejahung ausgedrückt. Vor allem aber hat das dem Zwange ja so häufig ausgesetzte Kind viel mehr Anlass, seine Ablehnung als seine Zustimmung zum Ausdruck zu bringen, zumal, wenn man noch die ihm bekanntlich oft eigene Schalkhaftigkeit oder Eigensinnigkeit in Betracht zieht. — Von den Pronomia ist der erste Gebrauch des „Ich“ nicht etwa ein Symptom des erwachenden Selbstbewusstseins, sondern dieses kommt auch im Gebrauch des eigenen Namens zum Ausdruck. Die Bevorzugung des letztern ist mannigfach begründet. Zunächst bezeichnet der Eigenname immer dieselbe Person, während das „Ich“ in seiner Bedeutung je nach der Person des Sprechenden wechselt. Zweitens meidet die Umgebung bei der Unterhaltung mit dem Kinde oft das Personalpronomen, wenn sie z. B. sagt: „will Hilde noch eine Semmel? die Mutter wird sie bringen“. Dieser nicht genug zu berücksichtigende Einfluss der Umgebung zeigt sich besonders deutlich, wenn das Kind sich selbst mit „du“ bezeichnet: so rief ein fast zweijähriges Kind beim Anblick seiner eigenen Photographie „du“ aus. Drittens verschwindet das „ich“ in der Rede des Erwachsenen zu sehr, als dass es sich dem Kinde zur Nachahmung besonders leicht aufdrängte. Daher gebrauchen es Kinder, die inmitten anderer Kinder, z. B. älterer Geschwister aufwachsen, früher, als solche, welche nur unter Erwachsenen leben. Denn Kinder gebrauchen das „ich“ in einem affektvollen, stark gefühlsbetonten

Sinne und akzentuieren es daher besonders deutlich. Ja bei jüngeren Geschwistern geht der Gebrauch des „ich“ oder „mein“ oft sogar dem des Eigennamens voraus. Sind beide Bezeichnungen der eigenen Person angeeignet, dann tritt oft die eine zugunsten der andern für einige Zeit zurück, oder es werden beide miteinander verquickt, z. B. „will ich Bleistift haben, de evas (Name des sprechenden Kindes) mein“ oder „hilda (auch Name des sprechenden Mädchens) mein Buch”. Im allgemeinen soll das Pronomen in den Augenblicken gesteigerten Affektes, der Eigenname in mehr indifferenter Situation bevorzugt werden. — Präpositionen treten gewöhnlich erst um die Mitte des dritten Jahres auf. Nicht selten werden einige Zeit hindurch zunächst alle Beziehungen durch eine „Universalpräposition“, die je nach Personen und Umständen verschieden ist, ausgedrückt. So bedeutete bei einem Kind „e“ bei, auf, zu, in usw. — Früher werden Zahlwörter gebraucht, aber zunächst nur in verständnisloser Nachahmung. Erst um das Ende des zweiten Jahres treten „Reihungen“ auf, wenn mehrere gleichartige Objekte gegeben sind; so werden etwa mehrere Äpfel bezeichnet mit „eins, eins, eins“ usw. Etwas später wird eine Vielheit als Menge durch Worte, wie „lauter, alle, viele“ oder durch eine Aneinanderreihung von Zahlwörtern ausgedrückt; so sagte z. B. ein Kind im vierten Jahre beim Anblick mehrerer Frauen „ssei (zwei), dei (drei), vier tanten“. Der eigentlich richtige Gebrauch der Zahlwörter beschränkt sich zunächst auf eins und zwei, zuweilen auch nur auf bestimmte, besonders gefühlsbetonte Objekte; so antwortete noch ein Kind im fünften Jahre auf die Frage seines Grossvaters, wie viele Finger er habe? „das weiss ich nicht; ich kann nur meine Finger zählen“. Die Cardinalia gehen den Ordinalia in der Anwendung voran, während diese früher als jene verstanden werden; wenigstens hatte ein fast vierjähriges Kind die fünf Finger richtig gezählt, konnte aber beim fünften Finger nicht angeben, wie viele Finger es gezählt habe.

(Fortsetzung folgt.)

Der Jahrgang der Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik beginnt im Januar und besteht aus **10 Heften**, welche regelmässig in der Mitte eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) zur Ausgabe gelangen.

Der jährliche Bezugspreis beträgt **$1.50**, im voraus zahlbar.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: **Nat. German-American Teachers' Seminary, 558-568 Broadway, Milwaukee, Wis.**, richten. **Geldanweisungen** sind ebenfalls auf den genannten Verlag auszustellen.

Beiträge, das Universitäts- und Hochschulwesen betreffend, sind an Prof. Edwin C. Roedder, Ph. D., 1627 Jefferson St., Madison, Wis.; **sämtliche Korrespondenzen** und **Mitteilungen**, sowie **Beiträge**, die allgemeine Pädagogik und das Volksschulwesen betreffend, und zu **besprechende Bücher** sind an Max Griebsch, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.) zu richten.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am Schluss des vorhergehenden Monates in den Händen der Redaktion sein.